

Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique

Madeleine Lord

Volume 24, numéro 3, 1998

La formation des formateurs en art

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031973ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031973ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lord, M. (1998). Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 585–603. <https://doi.org/10.7202/031973ar>

Résumé de l'article

Cet article tente de dégager les objectifs sur le terrain et les stratégies pédagogiques de deux enseignantes de danse oeuvrant au secondaire. Cette analyse de cas a fait ressortir « l'acquisition de capacités d'appréciation chorégraphique » comme l'un des cinq grands thèmes d'enseignement de la classe de danse. La description des stratégies pédagogiques déployées pour l'atteinte des sous-objectifs centraux et des sous-objectifs complémentaires a permis la mise au jour des détails événementiels en rapport avec les occasions d'apprentissage esthétiques offertes. La mise en relation de ces connaissances du terrain de l'enseignement avec les propositions théoriques disponibles en éducation esthétique met en évidence des liens et des ruptures entre la théorie et la pratique de l'éducation esthétique en classe de danse scolaire.

Enseigner la danse à l'école secondaire: lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique

Madeleine Lord
Professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé – Cet article tente de dégager les objectifs sur le terrain et les stratégies pédagogiques de deux enseignantes de danse œuvrant au secondaire. Cette analyse de cas a fait ressortir «l'acquisition de capacités d'appréciation chorégraphique» comme l'un des cinq grands thèmes d'enseignement de la classe de danse. La description des stratégies pédagogiques déployées pour l'atteinte des sous-objectifs centraux et des sous-objectifs complémentaires a permis la mise au jour des détails événementiels en rapport avec les occasions d'apprentissage esthétiques offertes. La mise en relation de ces connaissances du terrain de l'enseignement avec les propositions théoriques disponibles en éducation esthétique met en évidence des liens et des ruptures entre la théorie et la pratique de l'éducation esthétique en classe de danse scolaire.

Introduction

Une vaste documentation existe sur l'enseignement de la danse en milieu scolaire. Philosophies, modèles, objectifs et contenus de programmes d'enseignement y sont proposés, pour le primaire ou le secondaire, en termes d'énoncés généraux, non contextualisés, exposant «ce qui devrait être». C'est la théorie. À l'enseignant incombe la conception, l'implantation et la conduite des expériences susceptibles d'engendrer les apprentissages escomptés. C'est la pratique.

Cette étude vise à établir des liens théorie-pratique en regard de l'éducation esthétique en classe de danse. À cette fin, l'enseignement de deux spécialistes de la danse à l'ordre secondaire a été observé tout au long d'une année scolaire. Les questions de recherche suivantes ont guidé l'observation. Quels objectifs d'apprentissage les enseignantes ont-elles explicités au cours de l'interaction avec leurs élèves? Quelles stratégies pédagogiques ont-elles mises de l'avant pour atteindre les objectifs? Les résultats de cette étude, qui fournissent des connaissances de la pratique de l'ensei-

gnement de la danse en milieu scolaire, seront mis en relation avec les propositions théoriques disponibles sur la question de l'éducation esthétique, de manière à faire ressortir les ponts et les fossés existant entre les mondes pratique et théorique de l'éducation esthétique en danse.

Cadre théorique

La relation théorie-pratique en enseignement de la danse

La relation théorie-pratique est l'objet d'un perpétuel débat en éducation (Herman, Creton et Korthagen, 1993; Kennedy, 1997; Richardson, 1994). En reconnaissant les pôles de cette relation comme deux mondes indépendants de connaissance, Kessels et Korthagen (1996) en ont récemment clarifié la nature. La pratique impliquerait des connaissances de nature essentiellement perceptuelle et variable, portant sur les aspects concrets et particuliers de la situation d'enseignement, qu'ils nomment connaissance de type *phronesis*. La théorie supposerait des connaissances de nature abstraite et universelle, indépendantes des émotions et des désirs humains, qu'ils nomment connaissance de type *épistème*. Selon ces auteurs, la perpétuation du fossé qui sépare les mondes pratique et théorique de l'éducation ne devrait pas être reliée à l'incapacité des enseignants à appliquer la théorie à la pratique, mais plutôt à la tendance des chercheurs en éducation à limiter leur conception de la connaissance à celle d'*épistème*, laissant pour compte les connaissances de type *phronesis*, c'est-à-dire celles des réalités pratiques de l'enseignement que sous-tendent les propositions théoriques. Estomper le gouffre théorie-pratique ne suppose donc pas d'appliquer l'une à l'autre, mais plutôt de développer des connaissances de type *phronesis* engendrées par les propositions de type *épistème*.

L'expérience pratique est reconnue comme le meilleur moyen de développer les connaissances de type *phronesis*, correspondant aux capacités d'observation, de perception, et de compréhension des détails événementiels composant les situations d'enseignement (Kessels et Korthagen, 1996). Toutefois, considérant les contraintes de temps avec lesquelles les formateurs d'enseignants doivent travailler, nous croyons que la description des événements concrets et particuliers par lesquels se manifestent diverses propositions théoriques en enseignement de la danse représente un moyen additionnel de contribuer au développement du futur enseignant, en le dotant de préconnaissances du terrain de l'enseignement. De tels acquis, croyons-nous, préparent le praticien à anticiper les moments propices à certains types d'apprentissage, à les percevoir et à les utiliser. Même s'il est d'un autre ordre, le commentaire suivant que faisait Alain Foix (1989) sur la relation entre la perception d'un objet et l'attention que nous leur prêtons illustre cette idée. «Il nous arrive souvent, dit-il, de ne pas trouver un objet que nous cherchons, bien qu'il nous "crève les yeux", simplement parce que nous ne l'attendons pas là. Pour voir, l'œil a besoin de prévoir. Il anticipe toujours sur la vision d'un objet. Or anticiper suppose une préconnaissance.» (p. 216)

L'étude des pratiques d'enseignement de la danse

Lorsqu'ils sont comparés à l'abondance des écrits portant sur les théories de danse éducative, ceux traitant de la pratique aux ordres primaire et secondaire semblent presque inexistants. Quelques études décrivant l'enseignement de la technique et de la composition, en contexte de récréation ou de formation professionnelle (Brunelle et de Carufel, 1982; Gray, 1983; Lord, 1981-1982; Lord et Petiot, 1987; Piéron et Delmelle, 1983; Piéron et Géoris, 1983), ont été réalisées au cours des années quatre-vingt. Dans ce courant, seule une étude d'O'Sullivan (1985) a porté sur l'enseignement de la danse en milieu scolaire secondaire, dans le contexte d'un programme d'éducation physique. Des descriptions de pratiques en termes d'importance relative accordée à divers comportements d'enseignants ou d'élèves en ont découlé.

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la description de la réalité du studio de danse a porté davantage sur les significations des actes que posent professeurs et élèves au cours de l'interaction. Ces études ont permis de mettre au jour des dimensions encore insoupçonnées du processus d'enseignement-apprentissage ou d'en percevoir sous un autre aspect des dimensions connues. Parmi ces études, celles de Koff (1995) et de Stinson (1992, 1993, 1997) ont cerné la signification de la classe de danse dans la vie d'élèves américains de niveau secondaire. Celle de Bruneau (1994) a décrit des stratégies pédagogiques déployées pour l'acquisition d'attitudes en classe de danse de niveau secondaire, cependant que celles de Lord, Chayer et Grenier (1994a, 1994b) et de Lord (1998) ont décrit des stratégies pédagogiques mises de l'avant dans le même contexte, en regard des apprentissages cognitifs, du développement de l'autonomie, ainsi que de l'acquisition de méthodes de travail propres à la classe de danse. Des études de Tousignant, Brunelle, Laforge et Turcotte (1990) et Tousignant et Brunelle (1994), dont le but était de décrire les objectifs poursuivis en classe de danse semiprofessionnelle de même que les méthodes utilisées pour les atteindre, ont particulièrement influencé la présente étude qui a été menée dans la même perspective.

Méthodologie

Le contexte d'observation

L'étude a été effectuée dans le cadre d'un programme de concentration-danse offert depuis 1985 dans une école régulière, tout au long des cinq niveaux du secondaire, à tous les élèves qui le désiraient. Environ trente-cinq nouveaux élèves l'ont choisi chaque année. Au moment de l'observation, un total d'environ cent élèves suivaient ce programme pour l'ensemble du secondaire. Au cours des trois premières années, l'enseignement a été offert à raison de huit cours de soixante-quinze minutes, par cycle de six jours.

Conçu à partir du programme cadre d'enseignement de la danse au secondaire (Gouvernement du Québec, 1982), le programme avait comme objectif pédagogique global de procurer une expérience de la danse comme un art de création et d'interprétation. La danse était abordée comme une démarche de création artistique comportant des expériences de perception, d'exploration, de production et d'appréciation.

Les participants

Professeures – Âgées respectivement de 36 et de 34 ans, les deux enseignantes-sujets travaillaient depuis cinq ans dans le cadre du programme qui vient d'être mentionné. À titre de spécialistes en danse, elles enseignaient à temps complet aux cinq niveaux du secondaire, pour un total de 24 heures de cours par cycle de six jours. Toutes deux possédaient un permis d'enseignement pour le primaire et le secondaire en plus d'expériences professionnelles aux titres de chorégraphe et d'interprète. L'une des deux enseignantes était également titulaire d'une maîtrise en art dramatique. Elles ont été observées alors qu'elles intervenaient auprès de deux groupes de première secondaire comptant respectivement 16 et 15 élèves dont l'âge variait de 12 à 14 ans. Le groupe comptait un seul garçon. Tous les sujets en étaient à leur première année en concentration-danse et aucun n'avait suivi de cours de danse à l'extérieur de l'école.

Cueillette des données

Observation – Une stratégie d'observation participante adaptée de Spradley (1980) a été développée pour suivre l'évolution du programme d'enseignement tout au long de l'année. Chacune des enseignantes a été observée une quinzaine de fois, à raison d'une observation toutes les deux semaines de septembre à juin. Pour cela, une analyste était assignée à chaque enseignante. Cette analyste observait la leçon en notant brièvement les événements marquants, pendant qu'un enregistrement vidéo était fait par une autre personne. L'enseignante portait un micro sans fil. Les détails des comportements verbaux et non verbaux des enseignantes et des élèves étaient enregistrés tout au long de chacune des leçons.

Production de manuscrits – Un manuscrit, correspondant à ce qu'il est convenu d'appeler *extended account* en observation participante (Spradley, 1980), qui rapportait le *verbatim* des acteurs (enseignantes et élèves) ainsi que les comportements non verbaux qui les accompagnaient, a été rédigé par l'analyste responsable de l'observation, à partir des notes brèves et de l'enregistrement vidéo de chaque leçon. Les trente manuscrits ainsi produits constituent les données brutes de l'étude.

Analyse des données

Analyse des manuscrits – Chacun des trente manuscrits a été analysé séparément par la chercheuse principale pour en dégager les objectifs d'apprentissage explicités par les enseignantes au cours de l'interaction avec les élèves et les stratégies pédagogiques mises de l'avant pour les atteindre. L'analyse a été inductive. Elle a été amorcée en repérant les épisodes d'enseignement explicitant des objectifs d'apprentissage de tous ordres travaillés en classe. Un premier regroupement, selon leurs similarités, de ces 359 épisodes a permis d'induire un ensemble de grands thèmes d'objectifs en guise de catégories temporaires d'analyse. La recherche de grands thèmes s'est poursuivie par des allers et retours entre les thèmes temporaires et les données d'observation, jusqu'à ce que chacun des thèmes soit appuyé par les données. Les cinq grands thèmes d'objectifs suivants ont ainsi émergé: 1) l'acquisition d'habiletés qui englobait celles nécessaires à la création et à l'interprétation chorégraphiques; 2) l'acquisition de connaissances qui englobait l'ensemble des apprentissages cognitifs abordés en classe; 3) l'acquisition de capacités d'appréciation chorégraphique qui englobait la perception des attributs esthétiques présents dans les *stimuli* inducteurs et le mouvement utilisés en classe, et l'appréciation de danses; 4) l'acquisition de méthodes de travail qui englobait les rituels et les attitudes propres à la classe de danse; 5) l'acquisition de l'autonomie.

Les épisodes appartenant à un même thème d'objectif ont ensuite été examinés séparément pour dégager les sous-objectifs, les objectifs et les stratégies pédagogiques déployées à leur intention. Seul le troisième thème, à savoir l'acquisition de capacités d'appréciation chorégraphique est l'objet de cet article.

Corroborations des résultats – Les taxinomies développées à partir de l'analyse décrite ci-dessus ont été soumises aux deux enseignantes-sujets dans le but de vérifier la crédibilité de l'analyse. Leurs réactions et commentaires ont été recueillis dans le cadre d'une entrevue semistrukturée d'environ 150 minutes menée auprès de chacune d'elles par la chercheuse principale. Des précisions et des corrections mineures quant au sens de certains extraits de manuscrits ont été apportées à la suite de cette étape. Comme une telle stratégie ne saurait équivaloir à une triangulation des données, il convient d'exercer une certaine prudence quant à la portée des résultats.

Résultats: la pratique pédagogique d'éducation esthétique

C'est dans la poursuite du troisième grand thème d'objectifs, à savoir l'acquisition de capacités d'appréciation chorégraphique, que l'éducation esthétique s'est concrétisée sur le terrain. Plus spécifiquement, elle s'est manifestée dans la poursuite de trois sous-thèmes d'objectifs centraux, à savoir: 1) la perception des caractéristiques sensorielles ou des images suscitées par les inducteurs d'improvisation et de

composition, 2) la perception des caractéristiques sensorielles de mouvements ou de séquences de mouvements, 3) l'observation et l'appréciation des danses des camarades de classe; et de deux sous-thèmes complémentaires soit: 1) la perception et la détente des zones de tensions corporelles, 2) la perception des sensations kinesthésiques des mouvements exécutés.

Les stratégies pédagogiques par lesquelles ces sous-thèmes d'objectifs ont été explicités ont permis la mise au jour des détails événementiels par lesquels les occasions d'apprentissage esthétiques ont été offertes dans les classes observées.

Sous-thèmes d'objectifs centraux

Percevoir les caractéristiques sensorielles ou les images suscitées par les inducteurs utilisés en improvisation ou en composition – Les situations d'improvisation et de composition sont ressorties comme des contextes propices aux apprentissages d'ordre esthétique. Les enseignantes observées ont eu recours à une variété d'inducteurs auditifs, visuels ou imaginaires, pour les susciter.

Parfois, les occasions de percevoir les caractéristiques sensorielles ou expressives des inducteurs ont été offertes avant que les élèves ne s'engagent dans la tâche. Lorsqu'elles utilisaient la musique comme inducteur, les enseignantes ont aidé les élèves à en percevoir les qualités sensorielles telles la pulsation, les variations en intensité ou dynamisme, ou encore les qualités formelles des pièces musicales utilisées. Pour cela, elles ont invité les élèves à écouter attentivement les pièces musicales, puis à manifester des signes observables de leurs perceptions. Par exemple, les élèves ont été invitées à «marquer la pulsation avec tout leur corps»; «à nommer le type de mesure entendue»; «à dessiner dans les airs la structure de la pièce musicale entendue».

Cette même stratégie a aussi été mise de l'avant pour aider les élèves à percevoir les qualités expressives, c'est-à-dire les sensations, les images ou les idées suscitées par la musique. La description de leurs réactions s'est faite parfois avant, parfois après l'exécution, en invitant les élèves à «se concentrer sur la sensation ressentie dans leur ventre pendant l'écoute de la musique», puis à la décrire verbalement. À un autre moment, les élèves ont eu à «décrire les images apparues dans leur tête pendant l'écoute de la musique».

Fréquemment, les occasions d'apprentissage perceptif ont été offertes au cours de l'exécution de la tâche. Lorsqu'une idée ou une image était utilisée comme inducteur, les enseignantes ont aidé les élèves à en percevoir des caractéristiques sensorielles ou physiques pouvant leur être rattachées. À cette fin, elles ont amené les élèves à en parler en les questionnant, puis à en donner des exemples concrets. Pendant que les élèves travaillaient à une tâche de composition sur le thème des

squelettes, l'enseignante a interrompu l'activité en posant les questions suivantes: Comment un squelette danse-t-il? Quel type d'expression a-t-il? Ou quelle sorte de regard a-t-il? Elle a recueilli les commentaires des élèves, pour en faire la synthèse suivante. Ce n'est pas un regard humain et, répétant un commentaire d'élève, «C'est un regard vide... Pouvez-vous travailler avec cette idée?» Les élèves se sont remis au travail.

Il est aussi arrivé que les enseignantes interrompent une activité en cours pour recentrer les élèves sur la perception de l'inducteur à la source de la situation. Cela a été le cas au cours d'une situation d'improvisation à partir de couleurs. La tâche avait été présentée ainsi: «Prendre une forme corporelle, puis faire bouger cette forme au gré des sensations suscitées par une couleur.» Rouge, bleu pâle et blanc ayant été nommées, les élèves ont réagi spontanément en mouvement. L'enseignante a interrompu alors l'activité pour faire ressortir le besoin d'être en contact étroit avec la sensation interne suscitée par chaque couleur, avant de se mettre en mouvement, et pour expliquer comment cela peut être accompli: «Quand je vous donne une couleur, ce n'est pas comme si vous aviez à appuyer sur l'accélérateur. Vous n'avez pas à réagir tout de suite à la couleur. Prenez le temps de voir la couleur. Si vous ne la voyez pas, ne la sentez pas, attendez que ça vienne. Prenez votre temps avant de bouger.»

Percevoir les qualités sensorielles et expressives de mouvements ou de séquences de mouvement – Fréquemment, le contexte de situations d'improvisation et de composition a occasionné l'observation de phrases de mouvements créées par les élèves. Les enseignantes ont récupéré ces circonstances pour aider les élèves à voir les composantes corporelles, spatiales, temporelles ou énergiques du mouvement se déroulant sous leurs yeux, lesquelles correspondent à autant d'attributs esthétiques uniques au mouvement ou à la séquence de mouvements en jeu.

Le développement d'habiletés d'observation est apparu comme le passage obligé vers l'atteinte de cet objectif. La stratégie la plus fréquemment rencontrée à cette fin était de proposer une tâche consistant à «décrire ce qu'elles ont vu». Cette tâche a donné lieu à plusieurs variantes. Ainsi, l'une d'entre elles était de jumeler les élèves en danseur et en observateur en leur donnant chacun une tâche distincte à accomplir. La situation d'improvisation sur les couleurs, décrite précédemment, a évolué vers un tel événement. Pendant que les danseurs devaient choisir un mouvement et l'exécuter différemment pour chaque couleur proposée, les observateurs, eux, devaient «voir comment la couleur proposée était traduite dans chaque exécution». Après un bref échange entre danseur et observateur, l'enseignante a établi un partage de perceptions avec le groupe, en posant à peu près la même question à plusieurs élèves: «Angie, qu'est-ce que tu as observé sur le mouvement de Line?», puis «Anne, quels changements as-tu observés entre le jaune et le violet?» Les réponses d'élèves ont conduit à l'identification de caractéristiques sensorielles plus ou moins communes.

Parfois, les commentaires d'élèves ont été utilisés pour aiguïser davantage les capacités d'observation. La situation précédente a évolué vers un tel travail. La description verbale des perceptions des observateurs a d'abord porté sur des changements temporels, puis sur des changements dans l'utilisation du poids. À ce moment, l'enseignante a amené l'élève à observer simultanément les composantes énergétiques et temporelles du mouvement en posant les questions suivantes: «Tu dis qu'il y a eu un changement dans l'utilisation du poids, mais est-ce que ça a changé la vitesse de son mouvement?» puis, «Est-ce que ça a changé l'énergie du mouvement?» L'élève l'ignorant, l'enseignante a alors invité la partenaire-danseuse à reprendre son mouvement en prêtant attention à l'utilisation de son poids, ce qu'elle a fait. Alors, la professeure a amené le groupe à constater: «Vous voyez! Elle n'a pas changé la vitesse, mais le plié en a changé l'énergie».

Observer et apprécier les danses de ses camarades – La présentation de danses composées ou improvisées par les élèves a offert de multiples occasions de travailler sur l'habileté à les apprécier. Les stratégies pédagogiques, alors mises de l'avant, ont été centrées sur les deux temps de l'approche d'appréciation chorégraphique proposée par Lavender (1995) soit ceux de l'observation et de la réflexion. Toutefois, souvent par manque de temps, la réflexion des élèves a rarement été exprimée verbalement et partagée avec les autres.

La première tâche de réflexion observée a été proposée pendant que s'organisait la présentation des danses composées sur le thème des squelettes. Le professeur l'a énoncée ainsi: «Décidez par vous-même dans quelle mesure vous êtes d'accord avec le titre qui sera donné pour chaque danse.» Cette tâche exige de percevoir des sentiments ou d'autres significations présentes dans la danse, puis d'estimer dans quelle mesure leurs perceptions allaient dans le sens du titre donné. Toutefois, à cause d'un manque de temps, les élèves n'ont pas été invités à partager leurs impressions et leurs réflexions avec le reste de la classe.

Un peu plus tard dans l'année, la préparation du récital de fin d'année est devenu un contexte particulièrement propice au développement des habiletés d'appréciation. Une des stratégies observées pour susciter la réflexion des élèves sur les danses de leurs pairs a été, pour l'enseignante, de décrire à haute voix sa propre réflexion sur quelques danses d'élèves, puis de passer cette responsabilité aux élèves pour les danses suivantes. Au moment de faire le filage d'une pièce composée à partir de variations du *Boléro de Ravel*, l'enseignante en a revu le déroulement, une variation à la fois. Pour cela, elle a invité les chorégraphes de chaque partie à donner leur titre, puis elle-même a énoncé quelques commentaires portant sur des caractéristiques de mouvement pouvant appuyer le titre. Dans le cas de la variation intitulée «complicité», par exemple, elle a fait les commentaires suivants: «Complicité... oui. Tout au long de leur danse, elles se comportent toutes deux comme si elles étaient prêtes à attaquer. Leurs gestes sont pareils et exécutés en même temps. Leurs mouvements sont clairs et précis. C'est un peu comme si elles étaient deux soldats mais des soldats de la paix».

Les commentaires émis par la suite par les élèves ont porté sur leurs impressions personnelles. Par exemple, une élève a dit: «C'est une marche. Elles s'en vont quelque part comme si elles étaient des serpents.» Et le professeur d'ajouter: «Elles bougent comme des serpents, qui traversent le désert. On pourrait penser que c'est le désert de l'imagination.» La situation s'est poursuivie ainsi jusqu'à la fin des variations, les élèves décrivant des impressions perçues et l'enseignante décrivant des caractéristiques sensorielles ou physiques, pouvant avoir contribué à donner les impressions ressenties par les élèves.

Une autre stratégie rencontrée a consisté à observer plusieurs exécutions d'une même danse, chacune d'elles intégrant des modifications suggérées par l'enseignante. À la suite de deux ou trois performances a été suggérée une tâche de réflexion qui consistait à identifier comment les changements proposés ont affecté la pièce. Les commentaires d'élèves n'ont pas été partagés avec le groupe, mais l'enseignante a fourni son point de vue pour quelques-unes d'entre elles. Cette stratégie a été observée dans le contexte d'une improvisation en petits groupes exploitant la récitation d'un court texte théâtral tout en dansant. À la suite de la première exécution, l'enseignante a demandé une seconde exécution sans le texte, puis une troisième encore plus lentement, sans le texte. Après ces trois exécutions par les élèves, l'enseignante a fait le commentaire suivant: «Vous pouvez voir que la danse peut être grandement transformée à partir de changements minimes.» Ici encore, on remarque que les élèves ne sont pas mis à contribution pour décrire des perceptions à l'appui de ce commentaire.

Sous-thèmes d'objectifs complémentaires

En plus des trois sous-thèmes décrits jusqu'à maintenant, deux autres sous-thèmes d'objectifs sont apparus en lien indirect avec l'éducation esthétique, en ce sens qu'ils portent sur des préalables au travail d'apprentissage en danse et à l'acquisition des habiletés de perception évoquées par les thèmes centraux.

Sentir et détendre les zones tendues du corps – Il est arrivé plusieurs fois, surtout quand la classe avait lieu en fin de journée, de l'amorcer par une activité de relaxation. À première vue, ce type d'expérience peut paraître éloigné de préoccupations esthétiques. Toutefois, si l'on considère que l'expérience esthétique est étroitement liée à la dimension affective du mouvement et qu'il est difficile de ressentir lorsqu'une personne est tendue, apprendre à ressentir les zones de tension corporelle et les détendre apparaît comme un préalable aux activités d'apprentissage d'ordre esthétique. Les activités de relaxation sont aussi reconnues favorables à l'induction d'un état de conscience convenant bien à l'expérience esthétique (Benson, 1976).

Les stratégies mises de l'avant dans ce but ont pris la forme d'invitations à s'allonger au sol pour se détendre. Pour susciter la relaxation, les enseignantes ont

parfois eu recours à un accompagnement musical inducteur de détente et dirigeaient les activités avec un ton de voix très doux.

Des stratégies plus spécifiques ont aussi été mises de l'avant pour susciter la prise de conscience du corps. Par des directives verbales, les enseignantes ont parfois dirigé l'attention de l'élève sur les points de contact avec le sol ou ont proposé des images inductrices de détente: «Sentez bien le contact de votre corps avec le sol... Sentez votre corps comme s'il était une chandelle... qui fond lentement et progressivement sous l'effet de la chaleur.» Faire rouler une petite balle de caoutchouc entre le corps et le plancher est une autre stratégie rencontrée pour aider la perception de zones de tensions et la détente corporelle. Dans un cas, l'enseignante a dirigé le mouvement de la balle en disant: «Faites monter la balle des vertèbres lombaires jusqu'aux thoraciques, puis faites la redescendre en passant des thoraciques aux lombaires.» L'enseignante a laissé les élèves travailler à leur propre rythme, puis elle a repris la direction du mouvement de la balle en insistant sur la détente.

Ressentir la sensation kinesthésique des mouvements exécutés – Aider la perception en rehaussant les sensations kinesthésiques inhérentes à l'exécution de mouvements techniques est apparu comme une stratégie favorable à l'établissement d'une base expérientielle permettant de relier des sensations aux mouvements observés. C'est dans le cadre d'un travail technique avec un partenaire que le recours à cette stratégie a été observée. Au moment où elle travaillait l'exécution d'un déplacement vers l'avant, une des enseignantes s'y est prise de la façon suivante pour rehausser la sensation d'allongement du corps. Elle a jumelé les élèves, puis a proposé qu'une élève tienne la base du cou de l'autre entre le pouce et l'index pour appliquer une pression vers l'avant et le haut pendant l'exécution du déplacement. Avec une élève qui exécutait le déplacement, la professeure a montré l'exercice. À la suite de la démonstration, elle s'est tournée vers l'exécutante pour lui préciser ce sur quoi elle devait porter son attention: «Tu continues de marcher tout en gardant la sensation que tu as juste eue. La main de ta partenaire n'est plus là, mais tu gardes la sensation.»

Discussion

La discussion qui suit comporte deux parties. La première aborde l'éducation esthétique en danse, son émergence dans le paysage de l'enseignement scolaire et les principales propositions théoriques issues de la documentation scientifique. La seconde porte sur l'examen des ponts et des fossés que les résultats de cette étude révèlent par rapport aux théories décrites.

L'éducation esthétique en danse: la théorie

Intégrer l'éducation esthétique à l'enseignement de la danse est une proposition issue du courant appelé Discipline-Based Art Education (DBAE), dont l'émer-

gence, en 1987, a bouleversé les visées, le contenu et les approches de l'enseignement des arts à l'école. Sous la direction du Getty Center for Education in the Arts (1986), le cadre théorique du DBAE a été conçu en fonction des arts visuels (Clark, Day et Greer, 1987). La première transposition de ce cadre à la danse est apparue en 1991 dans les travaux de Hong-Joe (1991). En faisant du développement des capacités à comprendre et à apprécier l'art ses buts ultimes, le DBAE redéfinissait les visées de l'éducation artistique scolaire, visées qui supposent un équilibre entre l'acquisition de connaissances des contextes et des théories de l'art, et le développement d'habiletés à le créer et l'apprécier. Un même cadre théorique comportant la production artistique, l'histoire, la critique et l'esthétique y est proposé pour guider l'enseignement des arts à l'école.

Une imposante documentation porte sur le domaine esthétique, qu'on reconnaît comme celui résultant de l'union de l'affectif et du cognitif, c'est-à-dire des sens et de la perception. Nelson Goodman (cité par Bannon, 1997) utilise l'expression *sensation réfléchie*, pour décrire l'expérience esthétique. La perception y est vue comme un processus actif par lequel l'individu organise, interprète et intègre l'expérience sensorielle de son environnement. L'éducation esthétique repose sur la croissance de la capacité à réagir à l'œuvre d'art comme objet esthétique (Reid, 1982). Le développement des capacités perceptives, doublé du raffinement des réactions du contemplateur à son environnement sensoriel aussi bien qu'à l'œuvre d'art, sont donc au cœur du phénomène (Broudy, 1972). Les propositions théoriques sur la question de l'éducation esthétique en danse gravitent autour des deux voies d'apprentissage qui seront maintenant décrites.

Le visionnement et la discussion d'œuvres chorégraphiques reconnues – L'appréciation d'une œuvre chorégraphique est reconnue comme un acte perceptuel. Mc Fee (1994, p. 89), entre autres, le décrit comme celui de «remarquer les attributs artistiquement pertinents de l'œuvre». Dans cette veine, le cadre d'analyse esthétique élaboré par Adshead, Briginshaw, Hodgens et Huxley (1988) fait marque de proposition théorique pionnière. Il comporte quatre étapes, dont les deux premières portent sur les habiletés à discerner, à décrire et à nommer les composantes, sur la forme de l'œuvre. Suivent les étapes d'interprétation et d'évaluation, dont l'une porte sur le caractère, les qualités et la signification de l'œuvre, l'autre sur sa valeur et ses mérites. De l'aveu même de ses auteurs, il s'agit d'un cadre conçu davantage pour la recherche sur l'analyse d'œuvres chorégraphiques que pour l'enseignement.

Conçu en fonction de l'enseignement de la danse au postsecondaire, l'approche de Lavender (1995, 1996) propose une vision phénoménologique de l'appréciation, où «la signification de l'œuvre chorégraphique est conséquente à la façon particulière de ses propriétés visibles d'affecter les mécanismes perceptifs et cognitifs du spectateur» (1995, p. 28-29). Elle comporte deux temps pédagogiques. Le premier, celui de l'observation, prend la forme d'un examen attentif du déroulement de l'œuvre; il est assorti d'une attitude de totale ouverture. Il importe à ce moment de suspendre toute tentative d'évaluation. Le second, celui de la réflexion,

porte sur l'examen de l'impact des multiples aspects de l'œuvre sur la conscience du spectateur. Justifier l'interprétation donnée à l'œuvre est l'enjeu de ce moment. Lavender conçoit que la réflexion peut être individuelle et personnelle, mais elle peut aussi prendre la forme d'un partage en groupe de ce que chacun a remarqué. Ce moment peut aussi être précédé d'un exercice d'écriture libre, au cours duquel l'étudiant pourra élaborer le langage qui véhicule la singularité de sa réflexion (Lavender et Oliver, 1993).

L'échange verbal sur une œuvre chorégraphique, préférablement celle d'artistes professionnels reconnus, ressort donc comme la voie majeure d'apprentissage esthétiques. Plusieurs avantages sont reliés à cette préférence. Elle permet, entre autres, d'exposer l'élève à des œuvres significatives issues du patrimoine chorégraphique international et offre l'occasion de se familiariser avec les standards de la scène professionnelle. L'œuvre d'artiste professionnel comme base de discussion devient à la fois une source d'inspiration artistique et un exemple concret de courant ou de tradition chorégraphiques.

On ne cache pas les difficultés auxquelles se heurte l'échange verbal sur une œuvre chorégraphique. Adshead *et al.* (1988), par exemple, soulignent celle de l'existence éphémère et fugace de l'œuvre chorégraphique. Smith-Autard (1994) s'attarde à la difficulté de décrire les entités non verbales que sont les qualités esthétiques d'une œuvre. À ce sujet, elle insiste sur «le besoin d'entraîner l'élève à voir car, constate-t-elle, il existe une tendance à ne pas remarquer ce pourquoi il n'y a pas de mots» (p. 32).

Centrer la discussion sur des aspects précis à être perçus dans les danses (Fortin, 1994; Lavender, 1995, 1996; Smith-Autard, 1994) est vu comme une stratégie favorable au développement des capacités perceptives. À cet égard, Smith-Autard (1994) recommande le recours au cadre d'Osborne (1970) pour amener la discussion au-delà de l'échange d'impressions personnelles. Ce cadre classe les qualités esthétiques sous les rubriques de qualités sensorielles, expressives et formelles. Elle encourage également le recours à des stratégies ouvertes permettant à l'élève d'interpréter, à sa façon, la sensation/signification de l'œuvre. Ces stratégies peuvent prendre la forme de recherche en bibliothèque, d'examen de critiques fait par des professionnels ou de rédaction de critiques personnelles, etc.

Selon Mc Fee (1994), l'approche perceptuelle de l'appréciation chorégraphique suppose la mise à l'écart de grilles ou de critères extérieurs à l'œuvre pour en baliser l'examen. Représentant des «moments» de la réflexion sur la production artistique, il est, aux yeux de ce théoricien, inconcevable de prédire la pertinence de critères comme ceux d'unité, d'harmonie ou de variété, par exemple, en fonction d'œuvres de tous genres et de toutes époques.

L'expérience de la création et de l'interprétation chorégraphique – Le second, mais non le moindre, des types d'expériences liées à l'éducation esthétique réside dans la création et dans l'interprétation. Smith-Autard (1994) représente l'appréciation chorégraphique comme un concept parapluie qui englobe les expériences de création, d'interprétation et de visionnement d'œuvres chorégraphiques. La capacité d'appréciation de l'individu résulterait en grande partie de l'apport des expériences vécues en création et en interprétation. Bien que la documentation scientifique reconnaisse l'expérience de la création et de l'interprétation comme une voie d'apprentissage esthétique, cette dernière n'est pas explicitée.

Les liens théorie-pratique en éducation esthétique

Les sous-thèmes d'objectifs et les stratégies pédagogiques décrits comme résultats de cette étude apportent des connaissances concernant les contextes, les circonstances et les actes concrets par lesquels les occasions d'apprentissage esthétique ont été offertes sur le terrain de deux classes de danse, à l'ordre secondaire. Ils mettent au jour des manifestations de connaissances de type phronesis déployées par les enseignantes observées, à l'égard de l'éducation esthétique d'élèves débutants. Les liens entre ces résultats et les propositions théoriques formulées en matière d'éducation esthétique seront maintenant examinés. Le tableau 1 résume les propositions respectivement issues de la théorie et de la pratique en regard de l'éducation esthétique en classe de danse.

En explicitant le potentiel des expériences de création et d'interprétation chorégraphiques, comme voies d'apprentissage esthétique, la mise au jour des deux premiers sous-thèmes d'objectifs centraux, à savoir 1) la perception des caractéristiques sensorielles ou images suscitées par les inducteurs d'improvisation et de composition et 2) la perception des caractéristiques sensorielles de mouvement ou séquences de mouvements; de même que les sous-thèmes d'objectifs complémentaires, à savoir 1) la perception et la détente des zones de tensions corporelles et 2) la perception des sensations kinesthésiques des mouvements exécutés, permettent de tendre des ponts entre la théorie et la pratique de l'éducation esthétique. On se souviendra que les expériences de la création et de l'interprétation sont reconnues comme des voies d'apprentissage esthétique (Smith-Autard, 1994) mais, de façon tacite, ce qui pourrait laisser supposer qu'elles soient plus ou moins automatiques. La description des stratégies pédagogiques mises de l'avant en regard du développement des capacités perceptives des élèves lève le voile sur cette question. On a pu constater que la croissance des capacités perceptives est favorisée dans la mesure où ces dernières sont sollicitées de façon explicite. La perception des attributs sensoriels et expressifs des inducteurs d'improvisation et de composition, de même que l'observation de mouvements ou séquences de mouvements générés en classe, sont ressorties comme des circonstances à exploiter dans ce but.

Tableau 1

**Propositions issues de la théorie et de la pratique en regard de l'éducation
esthétique des élèves en classes de danse au secondaire**

Théorie	Pratique
<p>Visionnement et discussion d'œuvres chorégraphiques reconnues:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observation de l'œuvre; - apprendre à «voir» les qualités sensorielle, expressive et formelle de l'œuvre; - mettre à l'écart toute grille ou critère extérieur à l'œuvre; - réflexion: justifier l'impact de l'œuvre sur la conscience du spectateur. 	<p>Sous-thème d'objectifs centraux: observer et apprécier les danses de ses camarades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visionner des danses composées en classe par les élèves; - tâches d'observation; - tâches de réflexion; - tâches de réflexion non appuyées sur l'observation.
<p>Les expériences de la création et de l'interprétation chorégraphiques sont reconnues comme des voies d'éducation esthétique, mais elles ne sont pas explicitées.</p>	<p>Sous-thèmes d'objectifs centraux reliés à la création:</p> <ul style="list-style-type: none"> - percevoir les caractéristiques sensorielles ou les images suscitées par les inducteurs de composition ou d'improvisation; - percevoir les qualités sensorielles et expressives de mouvements ou séquences de mouvements; <p>Sous-thèmes d'objectifs complémentaires reliés à l'interprétation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentir et détendre les zones tendues du corps; - ressentir la sensation kinesthésique des mouvements exécutés.

Les stratégies pédagogiques observées à l'égard de l'observation de séquences de mouvement appuient les propos de Smith-Autard (1994) concernant le rôle des habiletés d'observation dans la perception des qualités esthétiques d'une œuvre chorégraphique et de leur «mise en mots». De plus, elles fournissent des exemples concrets d'actes pédagogiques permettant de le faire, en accordant une attention particulière aux qualités tantôt sensorielles, tantôt expressives ou formelles, explicitant ainsi la pertinence du cadre d'Osborne (1970) pour guider le développement des qualités perceptives des élèves.

La formation corporelle et technique assure les assises de l'apprentissage de l'interprétation chorégraphique. Les résultats présentés par le biais des sous-thèmes d'objectifs complémentaires attestent que l'exécution de mouvements techniques peut être l'occasion d'apprentissage esthétique, dans la mesure où les stratégies pédagogiques permettent aux élèves de se centrer sur l'expérience «sentie» du mouvement. À cet égard, les stratégies pédagogiques observées constituent des sources d'inspiration non négligeables. On constate par ailleurs que ces stratégies vont dans le sens de celles mises de l'avant par les praticiens de l'éducation «somatique», laquelle

privilegie une diversité d'approches où le sensoriel, le cognitif, le moteur, l'affectif et le spirituel sont simultanément, avec des accents différents, mis à profit pour raffiner les fonctions sensitives et motrices de l'exécution du geste. En décrivant une des préoccupations majeures de ces praticiens, Fortin (1996) confirme les contributions potentielles de l'éducation somatique à l'éducation esthétique du danseur: «Les éducateurs somatiques insistent sur l'importance de l'information intrinsèque pour explorer les chemins par lesquels le mouvement circule, ce qu'il éveille dans l'imaginaire de chacun et les émotions qui lui sont rattachées» (p. 24). Bannon (1997) renchérit sur la composante esthétique inhérente à l'expérience somatique; elle suggère qu'elle permet au danseur de se percevoir totalement dans l'aménagement conscient qu'il fait de l'espace et du temps, en mouvement. Les résultats présentés nous amènent à considérer le domaine de l'éducation somatique comme une source additionnelle d'inspiration pédagogique, dans le cadre plus particulier de l'apprentissage de l'interprétation. Les résultats relatifs aux quatre sous-thèmes d'objectif discutés ci-dessus ajoutent au visionnement et à la discussion de l'œuvre chorégraphique, au nombre d'occasions d'intégrer l'éducation esthétique à la classe de danse, en développant les capacités perceptives préparatoires à l'acte d'appréciation chorégraphique.

Le troisième sous-thème d'objectif centraux, à savoir l'observation et l'appréciation de danses de camarades de classe, permet, quant à lui, de constater la présence d'un fossé entre les pratiques observées et les propositions offertes par les théoriciens. Le visionnement d'œuvres chorégraphiques entières, préférablement celles de professionnels, est hautement valorisé par ces derniers, avons-nous dit, comme source d'apprentissage. Or, les résultats révèlent que le travail d'appréciation a porté principalement sur des séquences de mouvement et relativement peu sur des danses complètes: il s'agissait alors de danses composées par les élèves. Même si les danses composées par les élèves offrent des sources tout à fait légitimes d'appréciation chorégraphique, il demeure que nous n'avons rencontré aucune situation proposant le visionnement d'œuvres de professionnels. Les contraintes de temps propres au milieu scolaire sont ressorties comme un facteur déterminant de cet état de chose. Il est, en effet, difficile d'intégrer le visionnement d'œuvres chorégraphiques complètes dans le cadre de leçons d'une durée moyenne de soixante-quinze minutes. De tels visionnements pourraient certes se faire de façon occasionnelle, comme c'est le cas lors de matinées scolaires, mais pas de façon régulière, sans transformer le programme de danse en programme d'observation, de discussion ou de critique. Aussi réelles qu'elles soient, les contraintes de temps auxquelles les enseignants sont confrontés en milieu scolaire sont absentes de la réflexion théorique sur cette question. De nouvelles stratégies doivent être envisagées et mises à l'épreuve en vue d'intégrer l'appréciation de matériel chorégraphique issu du répertoire international à la classe de danse scolaire. Respecter les théories d'appréciation chorégraphique et maintenir le travail de production artistique, c'est-à-dire les expériences de création et d'interprétation chorégraphique, au cœur de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, ressortent comme les défis que ces stratégies pédagogiques devront relever.

Leur apparition est conditionnelle à l'entrée de la scène professionnelle dans la classe de danse scolaire et, partant, à l'éducation du spectateur, but ultime de l'éducation esthétique.

Par ailleurs, les résultats recueillis autour du sous-thème «apprécier les danses de ses camarades» ont révélé que les enseignantes éprouvaient des difficultés quant à la conception et à la conduite des situations d'appréciation chorégraphique. Ces dernières ont porté, rappelons-le, tantôt sur l'observation tantôt sur la réflexion. Nous n'avons pas observé de situation faisant des liens entre ces deux temps de l'appréciation chorégraphique, liens pourtant reconnus essentiels à une interprétation ancrée dans la perception des attributs esthétiques critiques (Lavender, 1995; Mc Fee, 1994). On se souviendra aussi du peu d'occasions qu'ont eu les élèves d'exprimer leurs réflexions sur les danses observées et du peu de réajustement, de questionnement ou de raffinement, par les enseignantes, des commentaires d'élèves. Bien que les contraintes de temps soient encore ici en cause, il est plausible de relier ces difficultés à un manque de formation sur cette question. Ceci met en relief le besoin d'accorder plus d'importance et de soin à la formation des enseignants spécialistes de la danse, sur le thème de l'éducation esthétique. Cette éducation devrait porter sur la compréhension et sur l'expérimentation des propositions théoriques disponibles sur la question de l'appréciation chorégraphique, mais elle devrait aussi aborder leur insertion à la classe de danse scolaire.

Conclusion

Alors que les propositions théoriques concernant l'éducation esthétique sont de nature abstraite et universelle, la pratique de l'enseignement de la danse en milieu scolaire est, elle, faite de situations concrètes soumises à une multitude de contraintes négociées quotidiennement. Les enseignants, en effet, poursuivent simultanément plusieurs types d'objectifs, en plus d'avoir constamment à s'adapter aux capacités et aux intérêts des élèves, au temps disponible et à bien d'autres choses encore. Les recherches récentes portant sur la planification de l'enseignement ont fait ressortir que les enseignants de matières scolaires partaient rarement des objectifs pour planifier les leçons. Ils partent plutôt des contextes et des activités pour y imbriquer les objectifs (Richardson, 1994). Non seulement les résultats de cette étude suggèrent-ils que les enseignants de la danse ont tendance à procéder de la même manière, mais ils fournissent des descriptions explicites des façons par lesquelles ils ont intégré la poursuite d'objectifs d'ordre esthétique, simultanément à celle d'objectifs d'ordre artistique, dans la conduite des activités de leurs classes.

Les résultats de cette étude fournissent des préconnaissances du terrain de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, lesquelles révèlent les ponts et les fossés existant entre la théorie et la pratique de l'éducation esthétique. Ils ne prétendent nullement être représentatifs de la pratique de l'enseignement de la danse

en milieu scolaire; ils suggèrent néanmoins plusieurs possibilités de l'éducation esthétique en classe de danse. À l'instar de Kennedy (1997), nous voyons l'apport de nouvelles compréhensions ou de nouvelles perspectives d'intervention comme la contribution majeure de la recherche en éducation. Les possibilités émergeant de cette étude, espérons-nous, inspireront le praticien soucieux d'intégrer l'éducation esthétique à sa classe de danse.

Globalement, les résultats présentés montrent que la poursuite de l'éducation esthétique peut être amorcée en intégrant le développement des capacités perceptives des élèves aux activités de création et d'interprétation. Ils révèlent aussi que le développement des capacités d'appréciation chorégraphique, fin ultime de l'éducation esthétique, est en demande instante de stratégies pédagogiques issues des théories d'appréciation chorégraphique les plus récentes et mieux adaptées aux contraintes horaires de l'école. Enfin, ils suggèrent que l'étude des pratiques de l'enseignement de la danse en milieu scolaire est souhaitable à l'ensemencement réciproque de la théorie et de la pratique de l'éducation esthétique en classe de danse.

Abstract – This article describes the concrete objectives and the pedagogical strategies used by two secondary level dance teachers. This case analysis underscores “the acquisition of capacities to appreciate choreography” as one of the five major themes of dance education. The description of pedagogical strategies used to attain central and complementary sub-objectives allowed the author to examine the types of experiences provided for the development aesthetic learning. The relation between this practical teaching knowledge and theoretical propositions in the field of aesthetic education show both the links and gaps between theory and practice in aesthetic education in school-based dance classes.

Resumen – Este artículo intenta aclarar los objetivos prácticos y las estrategias pedagógicas de dos maestras de danza de una escuela secundaria. Este análisis de caso hace resaltar la “adquisición de la capacidad de apreciación coreográfica” como uno de los temas principales de enseñanza de la danza. La descripción de estrategias pedagógicas utilizadas para alcanzar los subobjetivos centrales y complementarios, permitió la actualización de detalles concernientes a los eventos relativos a las ocasiones de aprendizaje estético. Al relacionar dichos conocimientos prácticos de enseñanza con las proposiciones teóricas, se pone en evidencia los lazos y las rupturas entre la teoría y la práctica de la educación estética en clases de danza escolar.

Zusammenfassung – Dieser Artikel versucht, die praktischen Ziele und die pädagogischen Strategien zweier Tanzlehrerinnen der Mittelschule darzulegen. Durch diese Fallstudie konnte klar herausgestellt werden, dass “der Erwerb von choreographischen Schätzungsfähigkeiten” eines von fünf großen Themen des Tanzunterrichts darstellt. Die zur Erreichung der zentralen sowie der zusätzlichen Ziele eingesetzten Strategien wurden beschrieben, wodurch Ereignisseinheiten in Beziehung zu den künstlerischen Lerngelegenheiten aufgedeckt werden konnten. Der Vergleich dieser praktischen Erkenntnisse mit den in der Kunsterziehung gängigen Theorien bringt Verbindungen und Widersprüche zum Vorschein zwischen Theorie und Praxis der Kunsterziehung innerhalb des Tanzunterrichts.

RÉFÉRENCES

- Adshhead, J., Briginshaw, V., Hodgins, P. et Huxley, M. (1988). *Dance analysis: Theory and practice*. Londres: Dance Books.
- Bannon, F. (1997). An aesthetic approach to dance education. In E. Anttila (dir.), *The call of forest and lakes: Proceedings of the 1997 Conference of Dance and the Child International* (p. 28-37). Kuopio, Finlande: Dance and the Child International.
- Benson, H. (1976). *The relaxation response*. Boston, MA: G.K. Hall Press.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Bruneau, M. (1994). La formation artistique à l'école ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles. *L'annuaire théâtral – Revue québécoise d'études théâtrales*, 16, 79-91.
- Brunelle, J. et de Carufel, F. (1982). Analyse des feedback émis par des maîtres de l'enseignement de la danse moderne. *Revue québécoise de l'activité physique*, 2(1), 3-9.
- Clark, G. A., Day, M. D. et Greer, W. D. (1987). Disciplined-based art education: Becoming students of art. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 129-193.
- Foix, A. (1989). Écrits timides sur la critique. In L. Niclas (dir.), *La danse, naissance d'un mouvement de pensée ou le complexe de Cunningham* (p. 216-225). Paris: Armand Colin.
- Fortin, S. (1994). A description of high school students' verbal responses to a contemporary dance work. In W. Schiller et D. Spurgeon (dir.), *Kindle the fire: Proceedings of the 1994 Conference of Dance and the Child International* (p. 107-119). Sydney, Australie: Macquarie University Press.
- Fortin, S. (1996). L'éducation somatique: nouvel ingrédient de la formation pratique en danse. *Nouvelles de danse*, 28, 15-30.
- Gray, J. (1983). *Dance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Getty Center for Education in the Arts (1986). *Beyond creating. Roundtable series*. New York, NY: The American Council for the Arts.
- Gouvernement du Québec (1982). *Programme d'études. Secondaire: Danse*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Herman, J. J., Creton, H. A. et Korthagen, F. A. J. (1993). Reducing the gap between theory and practice in teacher education. In J. T. Voorbach (dir.), *Teacher education 9, Research and developments on teacher education in the Netherlands* (p. 111-120). De Lier, Nouvelle-Zélande: Academisch Boekencentrum.
- Hong-Joe, C. M. (1991). *Discipline-based dance education: A translation and interpretation of discipline-based art education for the discipline of dance*. Mémoire de maîtrise non publié, Texas Woman's University, Denton, Texas.
- Kessels, J. P. A. M. et Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.
- Koff, S. R. (1995). *Meaning making through the arts: Description of an urban high school's arts-based program*. Thèse de doctorat, Temple University, Philadelphie, Pennsylvanie.
- Lavender, L. et Oliver, W. (1993). Learning to «see» dance: The role of critical writing in developing students' aesthetic awareness. *Impulse*, 1(1), 10-20.
- Lavender, L. (1995). Understanding interpretation. *Dance Research Journal*, 27(2), 25-33.
- Lavender, L. (1996). *Dancers talking dance. Critical evaluation in the choreography class*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lord, M. (1981-1982). A characterization of dance teacher behavior in choreography and technique classes. *Dance Research Journal*, 14(1-2), 15-24.

- Lord, M. et Petiot, B. (1987). A characterization of recreational dance classes. In G. T. Barrette, R. S. Feingold, C. R. Rees et M. Piéron (dir.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (p. 263-272). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lord, M., Chayer, C. et Grenier, M. (1994a). How do dance teachers help their students to learn in the course of an educational dance program at the secondary level? The cognitive domain. In W. Schiller et D. Spurgeon (dir.), *Kindle the fire. Proceedings of the 1994 Conference of Dance and the Child International* (p. 234-242). Sydney, Australie: Dance and the Child International.
- Lord, M., Chayer, C. et Grenier, M. (1994b). Understanding current dance teaching practice at the secondary level: Helping students to develop autonomy. In F. I. Bell et G. H. Van Gyn (dir.), *Access to active living/Accès à une vie active* (p. 494-498). Victoria: Commonwealth and International Scientific Congress.
- Lord, M. (1998). L'acquisition de méthodes de travail: un thème d'enseignement sous-estimé en classe de danse scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 23(2), 131-149.
- Mc Fee, G. (1994). *The concept of dance education*. Londres: Routledge.
- Osborne, H. (1970). *The art of appreciation*. Londres: Oxford University Press.
- O'Sullivan, M. (1985). A descriptive analytical study of student teacher effectiveness and students behavior in secondary school physical education. In B. L. Howe et J. I. Jackson (dir.), *Teaching effectiveness research. Physical education series*, 6 (p. 22-31). Victoria: Morriss Printing Co.
- Piéron, M. et Delmelle, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élève: étude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'éducation physique*, 23(4), 35-41.
- Piéron, M. et Géoris, M. (1983). Comportements d'enseignants et interactions avec leurs élèves, observation dans l'enseignement de la «Modern Dance». *Revue de l'éducation physique*, 23(4), 42-46.
- Reid, L. A. (1982). *The concept of aesthetic development. The development of aesthetic experience*. Oxford, MA: Pergamon Press.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-11.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York, NY: Holt, Reinhart and Winston.
- Smith-Autard, J. (1994). *The art of dance in education*. Londres: A and C Black.
- Stinson, S. W. (1992). Reflections on student experience in dance education. *Design for Arts in Education*, 93(5), 21-27.
- Stinson, S. W. (1993). A place called dance in school: Reflecting on what the students say. *Impulse*, 1(1), 90-114.
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49-70.
- Tousignant, M. et Brunelle, J. (1994). Responsabilisation des apprenants: analyse d'expérience vécue en danse classique. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(3), 715-729.
- Tousignant, M., Brunelle, J., Laforge, M. et Turcotte, D. (1990). Getting students to take responsibility for their learning: A concern of primary importance for dance teachers. In T. Williams, L. Almond et A. Sparkes (dir.), *Sport and physical education: Moving toward excellence* (p. 106-115). Londres: E. and F. N. Spon.